

# Kunnskaper om utforming av konkrete mål: Hvor kom kunnskapene fra og med hvilket badevann forsvant de?

**Jon A. Løkke & Gunn Løkke**  
Høgskolen i Østfold

Tittelen på artikkelen indikerer at konkrete mål er viktig i behandling og opplæring, og vi ønsker å finne ut hvordan kunnskaper om målutforming ble introdusert i det kliniske og atferdsanalytiske fagfeltet. Videre, dersom disse kunnskapene tidligere har vært sentrale, kan det se ut som om de forsvinner. Vi har en hypotese om at kunnskapene blir dårlig ivaretatt fordi atferdsanalyse og beslektede temaer vektlegges i stadig mindre grad ved undervisningsinstitusjonene. Det kan også se ut til at de temaer som erstatter atferdsanalyse ikke inkluderer kunnskaper om målutforming. Uansett hva som måtte være årsakene til manglende kunnskaper om målutforming, mener vi målutforming bør rehabiliteres som kunnskapsområde. Kunnskaper om mål inneholder flere elementer, men oversikt over beslutningsprosesser, målvalgsprosesser, målutforming og evaluering av mål er sentralt. Kunnskaper om målutforming er et sentralt element i effektiv behandling og opplæring. Gode målutforminger er også sentralt i forbindelse med evaluering av intervensjoner.

Vi vil i artikkelen redegjøre for hva som kjennetegner gode utforminger av mål. Disse kjennetegnene, eller dimensjonene, er "basislinjen" eller sammenlikningsgrunnlaget for å hevde at kunnskaper om målutforming er i ferd med å forsvinne. Med andre ord kan konkrete målutforminger i praksis, forskning og litteraturen sammenliknes med og vurderes mot disse dimensjonene. I denne redegjørelsen vil vi, nærmest som en bieffekt, også antyde *hvor* kunnskaper om utforming av atferdsmål kom fra. Vi foretar en relativt omfattende gjennomgang av litteraturen som har påvirket klinisk miljøarbeid, anvendt atferdsanalyse og kunnskaper om målutforming. Deretter presenterer vi noen tentative funn fra eksamensbesvarelser som indikerer at kunnskaper om konkret målutforming er i ferd med å forsvinne fra kunnskapsrepertoaret til helse – og sosialarbeidere og dermed kanskje også atferdsanalytikere. Vi gir også eksempler på at aktuelle lærebøker i helse – og sosialarbeider utdanningene ikke inkluderer kunnskap om målutforming på et *tilstrekkelig detaljnivå*. Holth (2002b) har undersøkt målbeskrivelser i prosjekter som er ment forebyggende på rusatferd.

Han konkluderer med at ”Bare fem av de 87 nevnte målene som er beskrevet i norske forebyggingsprogrammer kan betegnes som konkrete mål” (s. 36). Holth's undersøkelse indikerer at også forskere har mangelfulle kunnskaper om målutforming.

Eksemplene fra eksamensbesvarelser, gjennomgangen av ”mainstream” litteratur og forskningsprosjekter antyder et relativt omfattende akademisk – klinisk forsvinningsnummer når det gjelder målutforming. Vi avslutter artikkelen med å skissere noen mulige tiltak for å endre trenden, eller å sørge for at badevannet kommer tilbake i karet igjen for å holde oss til metaforen i tittelen på artikkelen.

## Noen innledende bemerkninger om mål

Konkret målutforming er sentralt innenfor mange felt, og kunnskaper om utforming av mål blir muligens sett på som en selvfølgelighet. Vi hadde som utgangspunkt at målutforming hele tiden har vært sentralt for atferdsanalytikere, men litteraturen er mindre omfattende enn det vi på forhånd tenkte oss. Strategiske planer, opplæringsplaner, individuelle planer og behandlingsplaner inneholder ulike typer mål. Målene er ofte både langsiktige og kortsiktige, det er vanlig med overordnede mål og hovedmål som brytes ned til delmål. ”Målstyring” og ”evidensbasert praksis” er formuleringer som i mange settinger knyttes til verdsatte aktiviteter (men kritikken av målstyring og evidensbasert praksis er også fremtredende; se eksempelvis tidsskriftet *Nordisk Sosialt Arbeid* nr. 3 2003). Målstyring og evidensbaserte praksiser har målvalg og målutforming som en sentral aktivitet. De fleste profesjonene innen helse – og sosialfeltet har en eller annen problemløsningsmodell som innebærer observasjon, målvalg, tiltak og evaluering (se Pettersen & Løkke 2004 om problemløsningsmodeller). Den profesjonsspesifikke problemløsningsmodellen er sentral når profesjonsfaget skal presenteres og markedsføres. Vi må her tillegge at profesjonene fremhever at man også er opptatt av aktiviteter som ikke er rettet mot å nå spesifikke mål; den gode samtalen, refleksjon, bistand til deltakelse i fritidsaktiviteter og kulturelle aktiviteter er eksempler. Vi har imidlertid som utgangspunkt at *overveielse av ulike premisser, målvalg og deretter målutforming* er sentralt for de profesjoner, og aktiviteter, som har til hensikt å hjelpe folk med å endre atferd og omgivelser. Vi vil kort skissere noen grunner til at mål anses som viktige i klinisk arbeid. Dersom disse grunnene aksepteres som legitime, er det følgelig også grunn til å bekymre seg dersom ferdighetene i målutforming er sviktende.

Mål er uttrykk for prioriteringer, angivelser av retning på en eller annen utvikling; bokstavelig talt en målestokk for evaluering underveis og ved gjennomført intervensjon. Mål kan videre fungere som en motivasjonell faktor (Locke & Latham, 1990; 2002) når store endringer deles opp i mindre mål som er oppnåelige – mål innebærer følelsesmessige, intellektuelle og sosiale fordeler når de nås. Mål er også sentrale i den forstand at de innebærer en avklaring av den kliniske innsatsen: Mål kan bidra til at det jobbes med reelle problemer og de mest sentrale, men også oppnåelige målene. Barclay (2002) hevder at felles kunnskaper om mål, mellom terapeut og klient, kan gjøre intervensjonen enklere og bedre; ”...it is important for patients to be educated regarding what goals

are, and the important features of goals, when they first start working with their therapist” (s.11). Disse trekkene er blant annet at målene bør være målbare. I atferdsanalytisk språkdrakt kan konkrete mål være viktige foranledninger for endringsatferd både hos terapeut og klient (Skinner, 1969).

Mål formuleres med en intensjon om å *predikere* hvordan et fenomen vil endre seg. Mål er derfor ett uttrykk for hvordan vi med sannsynlighet tror og ønsker at et fenomen vil oppføre seg i fremtiden. Det er åpenbart at disse prediksjonene noen ganger kan være nærmest umulige, vanskelige og uforutsigbare. Denne usikkerheten om fremtiden manifesterer seg ofte som litt vage, eller pompøse overordnede mål og hovedmål (Holth, 2002b). Usikkerheten i formuleringene er uunngåelig fordi prediksjonene noen ganger ligger langt frem i tid. Prediksjon vil ofte være avhengig av at man har beskrevet og forklart det fenomenet som predikeres, og det er varierende kvalitet på våre forklaringer av atferd. Forklaringer legger grunnlaget for kontroll eller påvirkning. Videre kan prediksjonen være usikker fordi man mangler godt utviklede fremgangsmåter eller tiltak. Med andre ord vil mål som baserer seg på gode forklaringer av det fenomenet som predikeres, og erfaringer med å påvirke dette fenomenet, gi de beste prediksjonene. Eksempelvis vil folk med fobier kunne ha som mål å bli kvitt fobisk atferd dersom de mottar hjelp som inkluderer eksponering, responsinhibisjon og avslapning. Årsakene til fobi og behandling av lidelsen er godt kjent og fremtidig atferd kan derfor predikeres med stor sikkerhet.

Uenighet om mål kan også gjøre prediksjonen usikker. Noen ganger er denne uenigheten reell, andre ganger skyldes det ulik språkbruk og manglende operasjonalisering av begreper. I noen tilfeller er det ønskelig at overordnede mål er vage for å kunne gjøre nødvendige endringer og ha tilstrekkelig handlings- eller endringsrom. Derimot bør utforming av konkrete delmål ha grunnlag i detaljerte analyser av problemene, noenlunde sikker teknologi og enighet om målene. Delmål, som prediksjoner betraktet, bør vi derfor kunne være noe sikrere på at slår til. Vi bør også være i stand til å kontrollere om utviklingen går i retning av delmålene, og vi bør kunne vurdere om delmålene er nådd. Vi trenger derfor gode indikatorer på om man er ”på rett vei” og om det var hold i prediksjonen til syvende og sist. Det siste innebærer at det må være noen kriterier på om målet er nådd (eksempelvis hvilken kvalitet eller kvantitet atferden skal fremstå med). Målet må dessuten være så konkret formulert at det faktisk er mulig å anvende kriteriene for å evaluere måloppnåelse: målene må være utformet slik at de konkret beskriver den predikerte atferden. Målene må videre beskrive under hvilke betingelser, eller forhold atferden skal forekomme. Konkrete *atferdsbeskrivelser, angivelse av betingelser og kriterier er sentrale dimensjoner* og angir dermed vesentlige kunnskaper vedrørende utforming av mål.

Mål i behandling og opplæring bør ta utgangspunkt i de ønsker om endring som personen, som skal endre seg, uttrykker. Terapeuter bør være forsiktige med å foreslå mål på områder der det ikke finnes gode intervensjoner (her kan terapiforskning være til hjelp; se Nathan & Gorman, 1998). Det vil være faglig uforutsigbart å ikke gjøre rede for om utviklingen går i riktig retning og helst ”helt i mål”. I Rundskriv 15-10/2004, om rettsikkerhet ved bruk av tvang og makt ovenfor enkelte personer med psykisk utviklingshemning, er krav til mål plassert nettopp under overskriften ”Faglig forsvarlighet” (s.46-48). Vi siterer:

”Målene må dessuten være konkret beskrevet slik at resultater av tiltakene kan evalueres i forhold til dem. De må beskrive hva som ønskes oppnådd og kriterier for måloppnåelse og må være tidsbegrenset. Det bør skilles mellom hva som forventes oppnådd på kort og lang sikt” (s. 47-48). Selv om disse formuleringene er knyttet til et rundskriv som angår problematferd, er det rimelig å anse kompetanse om målutforming som et generelt trekk ved faglig forsvarlig miljøarbeid. Rundskrivet påpeker at tiltak skal være faglige forsvarlige uavhengig av om tiltaket innebærer bruk av tvang og makt (s. 47).

Det er åpenbart at mål bygger på en rasjonell innstilling til endring. Med rasjonell innstilling mener vi at det faktisk er mulig å velge mellom ulike mulige utviklingsforløp, og at denne utviklingen kan observeres og styres i større eller mindre grad. Noen vil imidlertid hevde at empirisk baserte kunnskaper, og utviklingsmål basert på kunnskap fra psykologi og pedagogikk, kun er en myte. Disse kunnskapene, og målene basert på kunnskapene, er én blant mange former for narrativer og derfor kun eksempler på sosiale konstruksjoner (Sokal & Bricmont, 1998). Denne innstillingen kalles for epistemologisk, eller kunnskapsmessig, relativisme. Dersom man inntar denne posisjonen til kunnskap vil mål være uvesentlig, eller kun én måte å representere verden på – man kan like godt la være å formulere mål. Vi har som utgangspunkt at utvikling *kan* styres, men med mange normative og empiriske premisser og dermed begrensninger – vi kommer straks tilbake til disse premissene. Det er også *ønskelig* å styre utviklingen i en del tilfeller, fordi manglende styring og påvirkning vil kunne føre til at noen folk samlet sett får et dårligere liv når det ikke er styring og påvirkning av viktige livsområder. Eksempelvis mener vi at barn med ADHD bør få målrettet behandling som gjør at de oppviser mer responshegning og på den måten fungerer bedre i familien, på skolen og i arbeidslivet. Vi mener også at barn med tvangslidelser bør få et systematisk og målrettet tilbud om hjelp slik at de på et tidlig tidspunkt kan bli kvitt sine lidelser (March & Mulle, 2003) – eksemplene er mangfoldige.

Vi vil igjen gjøre oppmerksomme på at målarbeid og målvalg er komplisert og kan sees på som avanserte *beslutninger*. Beslutninger inneholder både normative og deskriptive premisser (Salthe, 1995) som må overveies før en beslutning tas, eller et mål velges fremfor et annet. Normative premisser, eller en oversikt over hva som *bør* gjøres, kommer fra kunnskapsfeltene jus, etikk, sosialpolitikk, rettferdighetsbetraktninger og premisser fra klienten selv eller dennes hjelpere. Deskriptive premisser består først og fremst av beskrivelser av klientens situasjon. Bidrag fra empirisk forskning om hvilke mål som kan nåes med hvilke midler (terapiforskning) utgjør også sentrale deskriptive premisser sammen med forskning om hvordan ulike tiltak slår ut med hensyn til positive og negative effekter (hvor aversivt et tiltak oppleves, hvor aksepterte eller sosialt valide tiltakene er).

Denne artikkelen er skrevet med utgangspunkt i, og avgrenset til, at selve beslutningene om retning og mål er fattet; det vi kaller målvalgsprosessen, og at den konkrete *utformingen av mål og delmål* gjenstår. Det er en selvfølge at konkrete mål avgrenses til deler av livet der klienten ønsker endring. Konkret målutforming bør ikke sammenblandes med overordnede målstyringsprinsipper og målstyringsideologier der alle livsområder dekkes og formelle vedtak

er nødvendig for å endre retningen på livet. Det skal mye til for at klienten ikke skal ha muligheten for å endre på målene med kort varsel (vedtaksfattet behandling med tvang kan være et eksempel). Vi vil også gjøre oppmerksomme på at vi skiller mellom mål som omhandler utvikling av ferdigheter over tid, og mål der ferdighetene allerede er etablert. Dersom en klient ønsker å gå mer på kino, og allerede mestrer alle ferdigheter forbundet med å gå på kino, vil tiltak og mål være sammenfallende, og målet er nådd når personen faktisk går på kino. Dersom en person kan gå på kino, men ikke gjør det, er analyser av hindringer for å utføre atferden det vi bør foreslå (funksjonelle analyser). Vi er i denne artikkelen opptatt av mål som innebærer utvikling over noe tid, og der målet er et uttrykk for en predikert utvikling.

### Utforming av mål

Utviklingen av mål har røtter til pedagogikken og deler av psykologien, og vi går nesten et halvt desennium tilbake i tid for å finne disse røttene. I tillegg til at gjennomgangen av kilder fremhever de tidligere nevnte dimensjonene ved godt formulerte mål, vil gjennomgangen også gi innblikk i hvordan kunnskap om utforming av mål ble en del av målrettet miljøarbeid og anvendt atferdsanalyse i Norge. Vi starter altså med den internasjonale litteraturen, men forskutterer konklusjonen på denne gjennomgangen: Den noe mindre kjente Robert F. Mager (1975), og den mer kjente Richard Foxx (1982) ser ut til å være vesentlige utgangspunkt for kunnskaper om målutforming.

### Tre dimensjoner ved godt utformede mål

Farsethås (1999 s. 4) skriver at i ”...begynnelsen var Baer, Wolf og Risley” – vi begynner også redegjørelsen for hvordan mål bør utformes med samme utgangspunkt. Farsethås henviser til en klassisk artikkel fra 1968, av nevnte tre forfattere. Artikkelen må regnes som atferdsanalysens programerklæring. Baer, Wolf og Risley beskriver atferdsanalysens viktigste kjennetegn eller dimensjoner. En av disse dimensjonene er at atferdsanalysen er atferdsrettet. Dette virker innlysende, men hva tenkes det på helt konkret? Hovedpoenget er for det første at atferd består av fysiske hendelser, og dernest at et vitenskapelig basert studium av atferd innebærer presise målinger av atferd: atferd må kvantifiseres. Uten at det diskuteres direkte hos Baer, Wolf og Risley, er det en åpenbar implikasjon at *om atferd bør kvantifiseres, så må målene også være kvantifiserbare*. En hovedintensjon med mål er nettopp at de skal kunne være en målestokk for de endringer i atferd som oppstår som følge av tiltak. Denne programerklæringen inneholder naturlig nok ingen konkrete retningslinjer for hvordan mål skal utformes. Denne implisitte forståelsen av at mål bør utformes konkret, kan ha medført at atferdsanalytisk litteratur i påfallende liten grad har vært opptatt av de mer tekniske sidene ved målutforming. Eksempelvis er ikke målutforming grundig redegjort for i Eikeseth og Svartdals bok ”Anvendt atferdsanalyse” (2003) eller Løvaas (2003).

Konkrete retningslinjer for utforming av mål er imidlertid formulert i noen kilder som vi øyeblikkelig kommer til. Den tidligere nevnte Baer skrev i 1975 et bokkapittel med tittelen ”In the beginning, there was the response”. Her er

Baer lett ironisk innstilt til atferdsterapeuters manglende oppmerksomhet på målvalgsproblematikk. Tittelen antyder at det viktigste foretakende for mange atferdsterapeuter på den tiden var å påvise at endring av forsterkningsbetingelsene førte til endring i en eller annen lett operasjoniserbar atferd. Det er imidlertid slett ikke sikkert at denne atferden var sentral i klientens liv. Både i den tidlige nevnte klassikeren fra 1968, og i Baers kapittel fra 1975, settes fokus på at atferdsendring må legitimeres i mål som er viktige for klienten og ikke terapeuten eller forskeren.

Mange norske miljøterapeuter ble på 80-tallet kjent med boken "Increasing behaviors of severely retarded and autistic persons" av Richard Foxx (1982). Boken var blant annet pensum på flere vernepleierhøgskoler. Det første kapitlet dreier seg om "Behavioral objectives", eller atferdsrettede mål. Vi repeterer og utdypet hovedpunktene: Utforming av atferdsrettede mål foregår ved å spesifisere tre dimensjoner i fysisk målbar term: a) Hvordan atferden ser ut, b) Under hvilke omgivelser eller betingelser atferden forekommer, og c) Hvordan atferden måles; hvor mye atferd som utføres, eller hvor godt atferden utføres. Punkt a) bør inkludere et *atferdsverb*, eksempelvis "skriver", "snakker" og "går". Verb som ikke angår observerbar atferd bør unngås: liker, forstår, reflekterer og respekterer er eksempler. Atferdsverbet bør formuleres aktivt og i presens for å få kortest mulig formuleringer og for å unngå hjelpeverb som henviser til uobserverbare størrelser (eksempelvis "å kunne lese"; se Løkke & Løkke in press for mer om detaljer ved utforming av mål). Punkt b) dreier seg om å beskrive *betingelsene, omgivelsene eller foranledningene* atferden skal forekomme under. Dette punktet dreier seg blant annet om å ta hensyn til generalisering og varighet av endring. Vi vil ofte at atferden skal forekomme flere steder, i nærvær av ulike personer og over tid. Andre ganger vil vi at atferden bare skal forekomme under helt spesielle betingelser – med andre ord ønsker vi noen ganger atferd på stram stimuluskontroll. Disse omgivelsene må derfor beskrives i målutformingen. Punkt c) kalles *kriterienivået* eller mestringskriteriet og omhandler hva som er akseptabel utførelse ved måltidspunktet. Foxx (1982) skriver at det er fire vanlige måter å beskrive kriteriet på. Atferden bør forekomme 1) innen en bestemt tidsramme, 2) med et bestemt antall repetisjoner, 3) i tråd med kvalitative kriterier: "Jon grer håret hver morgen slik at det blir *fritt for knuter*", eller "Gunn skriver inn data i Exel hver dag i prosjektperioden *uten assistanse*" og 4) med et bestemt presisjonsnivå ("9 av 10 forsøk riktig"). I noen målutforminger er det ikke noe klart skille mellom betingelser og kriterier, men det generelle oppsettet med tre dimensjoner bør være utgangspunktet for utforming av mål. Vi vil legge til en femte mulighet for kriterium som innebærer variasjon i atferd: 5) "Studentene skriver, ved en korttest, fire eksempler på potensielle positive forsterkere for *fire ulike atferder* i eget atferdsrepertoar".

Vi vil gjøre oppmerksom på at Foxx (og andre forfattere som er opptatt av disse dimensjonene – eksempelvis Slavin, 2003) referer til Robert F. Mager når det gjelder målutforming (Mager 1975, 1991a, 1991b, 1994). Den sentrale boken til Mager er "Preparing instructional objectives" fra 1975. Boken "Conceptual foundations of behavioral assessment" (Nelson & Hayes, 1986) blir regnet som en av de første kildene som grundig tar opp begrepsdiskusjoner vedrørende atferdsvurderinger og målvalg. Her refereres det til Mager (eksempelvis

1975 s. 21) i forbindelse med at hovedmål må brytes ned: "...they are broken down into much more specific, teachable goals and objectives. Not only are the behaviors relatively specific, but so are the situations in which they occur. To a behavioral assessor, the ideal statement of a behavioral target might be similar to that used by Mager (1975) in describing instructional objectives in general" (s.339). Nelson og Hayes referer så til de tre dimensjonene vi har nevnt tidligere. Magers bok fra 1975 er kåret til en av det forrige hundreårets viktigste pedagogiske bøker og er representert i "Museum of Education". Mager kan ha vært inspirasjonskilde for både psykologer og pedagoger i USA og Norge. Som en kuriositet kan vi nevne at Mager er innstilt til Public Service Award for 2005 fra Society for the Advancement of Behavior Analysis. Mager blir berømmet for sin brede innsats innen pedagogikk og annen opplæring og for at han på en positiv måte har anvendt atferdsanalytiske prinsipper og teknikker. Det kan være at Mager er selve "urkilden" til kunnskap om målutforming og som senere ble ett av varemerkene til atferdsanalytikere.

Mager er oversatt til norsk (Mager, 1994). I den norske utgaven, som er en tilrettelegging for norske forhold, kalles de tre dimensjonene ved godt utformede mål for a) utførelse, b) forhold og c) krav. Begrepet utførelse har erstattet atferd fordi "... atferd viste seg å være et uheldig valg av ord. En rekke mennesker reagerte negativt på ordet atferd og trodde at mål hadde noe å gjøre med atferdspsykologi (behaviorisme) eller atferdspsykologer (behaviorister). Dette er ikke tilfellet" (Mager, 1994 s. 39 i norsk tilpasset utgave). Dersom denne avklaringen har ført til at flere terapeuter, lærere og andre er opptatt av klare målutforminger og effektevalueringer er det antakeligvis en fordel for kvaliteten på tilbudet til klientene.

Ytterligere en kjent kilde for noen norske lesere er "Child behavior analysis and therapy" av Gelfand og Hartman (1984). Disse forfatterne legger frem kriterier for valg av målatferd (s. 21-22). Målatferdene bør velges blant viktige hverdagsferdigheter og atferdene bør ha stor sannsynlighet for å bli forsterket under naturlig forekommende forsterkningsbetingelser. Atferden bør oppfattes som positiv av omgivelsene, og bør ikke være formulert kun som fravær av en problematferd, men som økt frekvens av alternative og verdsatte atferder. Til sist bør målatferdene ta utgangspunkt i barns normalutvikling. Vi ser at Gelfand og Hartman er opptatt av målvalgsprosessen, men ikke av den konkrete målutforming. En relativt fersk artikkel av Bosch og Fuqua (2001) fremhever imidlertid at "...the process of selecting and prioritizing target behaviors remains controversial and in need of systematic development" (s.125). Vi er enige i at det også fortsatt bør legges vekt på å systematisere tenkningen rundt selve målvalgsprosessen, men verken Gelfand og Hartman (1984) eller Bosch og Fuqua (2001) er opptatt av selve målutforming. Systematiske kunnskaper om målvalg finnes altså (se Nelson & Hayes, 1986 for en grundig begrepsmessig gjennomgang), men problemet er i følge Bosch og Fuqua manglende anvendelse av kunnskapen. Vårt anliggende er imidlertid at problemene kan se ut til å være enda større når det gjelder selve målutforming.

Boken til Cooper, Heron og Heward (1987), "Applied behavior analysis", har vært pensum på både grunnutdanning og videreutdanning. Kapittelet "Selecting and defining target behavior" (s. 36-58) inneholder generelt mye

nyttig informasjon. Forfatterne anbefaler å teste målutformingen ved å stille tre spørsmål: 1) Kan du telle antall ganger eller minutter atferden forekommer innenfor et avgrenset tidsintervall? – svaret bør være ja. 2) Vil en fremmed vite hva han eller hun skal se etter når du forteller hva målatferden er? – svaret bør være ja. 3) Kan du bryte ned målatferden i enda mindre komponenter? – svaret bør være nei. Spørsmålene er egnet til å sjekke om målutformingen inneholder en god beskrivelse av atferden. Forfatterne skriver videre: "A behavioral definition has validity in applied behavior analysis only if it enables observers to capture every aspect of the behavior that the complainer is concerned with and none other" (s. 56). I fotnoten til denne formuleringen skriver forfatterne: "The objectivity, clarity, and completeness of a behavioral definition are also judged by the extent to which the definition enables trained observers to conduct reliable measures of the target behavior". De beskriver slik sett at både atferdsbeskrivelsen og kriteriene er viktige, men totalt sett er denne fremstillingen vanskeligere å orientere seg i enn hos Mager (1975, 1991b) og Foxx (1982).

### Norske kilder til kunnskap om målutforming

Tidsperioden 1975 – 1985 var rene nybrottsperioden for norske publikasjoner med utgangspunkt i behaviorisme. Publikasjonene til Berggrav og Eriksen (1975), Reichelt, Amlien og Tjersland (1976), Amlien og Tjersland (1977) og Lomell – Jensen, Sveaas og Tjersland (1980) er viktige bidrag for å gjøre behaviorisme og behavioristisk inspirerte teknikker kjent i Norge. Det som kjennetegner disse publikasjonene er nettopp vektlegging av prinsipper og teknikker, mens valg og utforming av mål er lite behandlet. Tidsperioden var preget av overordnede anskuelser, forsøk på å integrere marxisme og behaviorisme (Lomell – Jensen, Sveaas og Tjersland, 1980) og generelle filosofiske problemstillinger (Kvale & Grenness, 1967). Retorikken var også hardtslående og frisk – et eksempel er innledningssitatet til Karlsens og Holts kapittel i det redigerte verket til Lomell – Jensen, Sveaas og Tjersland (1980 s. 200): "Det selvinnsyn du får etter å ha lest denne artikkelen er bedre enn det innsyn du ville fått i selvet ved å snu øynene i øynehulen".

En av de første norske kildene til målteori er "Undervisning av elever med utviklingshemning". Boken var et supplement til mønsterplanene av 1977 (Grunnskolerådet, 1977). I kapitlet "Trinnvis undervisning", blir undervisning beskrevet som en bevegelse oppover – "trinn for trinn" (s.101). Videre skrives det: "Når pedagogen organiserer undervisningen i små trinn, lærer også han å se det viktige i hvert delmål. Pedagogen får dermed selv "belønning" etter rimelig tid for sin innsats, akkurat som eleven får sin" (s.102). Det er imidlertid ikke nærmere beskrevet hvordan disse trinnene skal utformes.

Tematet "mål" ble for alvor sentralt i norsk litteratur om personer med utviklingshemning utover på 1980 tallet; vi nevner først noen "klassikere": Boken "Mål i arbeidet med psykisk utviklingshemmete" (1983) med Skjerve og Thorsen som redaktører, artikkelen "Målvalgsprosessen i arbeid med psykisk utviklingshemmede" til Nytrøen og Larsen (1989) og hovedfagsoppgaven til Larsen og Nytrøen (1987). I det miljøterapeutiske arbeidet rundt personer med utviklingshemning var man sulteføret på litteratur om systematikk (personlig kommunikasjon med Larsen, september 2004), og disse kildene ble nærmest



som bestselgere å betrakte. Her legges det vekt på at målene skal være kvantifiserbare og at det skal være et system i målene fra overordnede mål til delmål. Konkret utforming av mål blir imidlertid ikke vektlagt i disse kildene.

I begynnelsen av 1980 årene ble det også gjennomført et stortilt endringsprosjekt i Oslo HelseVern for Psykisk Utviklingshemmede (HVPU) – Behovsanalyse 1982, eller BA - 82. Et formål med prosjektet var å kartlegge hver enkelt klients behov for hjelp til å utføre konkrete handlingskjeder, og for deretter å iverksette målrettede innsatser. Prosjektet var gjennomsyret av målstyringsideologi i den forstand at prosjektet hadde "...forslag til sanering av "ikke-målrelaterte" tiltak og utvikling av nye" (s.1) på et vidt spekter av områder. Selve registreringen og testingen av bistandsbehov bestod blant annet i en nøyaktig beskrivelse av viktige atferdskjeder og systematisk utsjekking av hvilke bistandsbehov, eller betingelser, som måtte være tilstede for at klienten skulle kunne gjennomføre aktiviteten. Et av målene med selve prosjektet var å etablere "...et felles språk for etaten til vurdering av den enkelte brukers selvstendighetsnivå og utviklingsmuligheter" (s. 25). Målrettet miljøarbeid ble definert som aktiviteter der man drev målrettet systematisk trening eller MST (dette akronymet brukes nå av de som er opptatt av multisystemisk terapi, uten av det er noen direkte sammenheng). MST innebar å følge et skriftlig program, med konkrete mål, beskrevne delmål, spesifiserte treningssituasjoner, beskrevne metoder og en plan for evaluering (s. 45). På mange måter var dette et stortilt prosjekt som blant annet var innrettet på å spre kunnskap om målutforming.

Denne perioden, på begynnelsen av 1980 – tallet, var "gullalderen" for målrettet miljøarbeid og fokus på mål. Mellom 1980 og 1983 ble det publisert flere artikler i Tidsskrift for Norsk Psykologforening og det nordiske tidsskriftet for atferdsterapi vedrørende mål og utviklingsfremmende tiltak for utviklingshemmede i institusjon (se eksempelvis Rønning & Thorsen, 1983). Det legges i disse artiklene stor vekt på kartlegging før tiltak, etablering av overordnede mål, generelle mål, spesifikke mål og delmål. Individuelt utformede tiltak må være koplet til nøyaktige analyser av funksjonsnivå (Rønning & Thorsen, 1983 s. 664). Det generelle inntrykket av disse artiklene er at man argumenterer for at miljøarbeidet bør være styrt av grundig kartlegging og mål på ulike nivåer, men konkrete anvisninger av hvordan delmål bør utformes blir ikke beskrevet. Forklaringen kan være at situasjonen i helsevernet for mennesker med utviklingshemming på dette tidspunktet var av en slik kvalitet at førsteprioritet var å endre rammebetingelsene slik at det i det hele tatt ble aktuelt med effektiv behandling (Rønning, 1983).

En bok som er typisk for denne tidens fokus på målrettet miljøarbeid er "Målvalg i atferdsterapi med barn og familier" av Reichelt og Skjerve (1983). Forfatterne skriver i forordet at de er misfornøyde med at målvalg er overflattisk og mangelfullt behandlet innenfor den atferdsterapeutiske tradisjonen. Bokens fokus er ulike betingelser for selve målvalgsprosessen, og vi mener i et retrospektivt lys at dette er en bok som har vært for lite anvendt. Boken tar opp en rekke temaer som er relevante for målteori, men heller ikke denne kilden er uttømmende på selve målutforming. Forfatterne tar opp operasjonalisering av mål som egne underkapitler (s. 57 – 60). De skriver at mål som vanskelig lar seg operasjonalisere faller i tre kategorier: Mål som klienten fastholder at bør være

formulert som egenskapstermer, mål som henviser til uobserverbare hendelser og atferd som består av kompleks samhandling. Dersom det i den terapeutiske prosessen ikke er mulig å komme frem til gode operasjonaliseringer, (og manglende operasjonalisering ikke skyldes terapeutens manglende ferdigheter) er det skissert tre mulige strategier: 1) Klienten kan henvises til en terapeut som ikke er opptatt av operasjonaliserte mål. 2) Terapeuten kan insistere på at målene skal operasjonaliseres. 3) Terapeuten kan håpe på at operasjonalisering er mulig på et senere tidspunkt (s.59). Reichelt og Skjerve oppsummerer en modell for valg av mål i det siste kapitlet i boken. Oppsummeringen består av 26 punkter – de som er relevante i vår sammenheng er punkt b): ”En forsøker å velge målatferd som er operasjonaliserbar” (s. 121) og d): ”Hvis ønskede mål er vanskelig operasjonaliserbare, kan det formuleres delmål” (s.121). Som en midlertidig konklusjon gir litteraturgjennomgangen så langt et inntrykk av at målvalg var sterkt fokusert fra sisten av 1970 – tallet og frem til midten av 1980 – tallet, men selve målutforming er mangelfullt beskrevet med unntak av boken til Foxx (1982).

Også etter 1985 kom det litteratur som var opptatt av mål. Vi nevner først den spesialpedagogiske boken ”Store lille verden” av Siverts og Sveaass (1986). De skriver: ”I atferdsanalytisk terminologi har en kalt barnets problematferd for *målatferd*... Den nye, ønskede eller alternative atferden er *målet*, og de betingelsene den skal forekomme under, kalles *målbetingelser*” (s. 151). Siverts og Sveaass skriver videre at målet må uttrykkes i ”gjør termer” og ikke i ”være-” eller egenskapstermer (s. 153). Videre skriver de ”...at vi må beskrive ønsket atferd og de betingelsene som den ønskede atferden skal forekomme under” (s.153) og ”Det å beskrive de betingelser som ønsket atferd skal forekomme under, betyr at vi må beskrive eventuelle hjelpebetingelser” (s. 153). Under overskriften ”Mål må operasjonaliseres og konkretiseres” skriver de: ”Vi operasjonaliserer mål ved å si hva det innebærer å nå målet. Vi konkretiserer hvilke atferder eller ferdigheter målet består av” (s. 154). Det slås fast at delmål kan være operasjonaliserte mål. Siverts og Sveaass er dermed den norske kilden som ligger tettest opptil de tre dimensjonen vi har trukket frem som kritiske ved målutforming.

Larsen og Nytrøen (1987) undersøkte i sin hovedfagsoppgave mål på en skole ved en sentralinstitusjon. Generelle mål, eller at mål ikke var spesifiserte, utgjorde 75% av samtlige målbeskrivelser. Nytrøen og Larsen (1989) presenterer 10 generelle kriterier som ”...kan stilles opp som rettesnor for valg av målatferd” (s.13). Kriteriene er blant annet at atferden må være funksjonell for eleven, atferden vurderes som viktig av omgivelsene og som grunnleggende i normalutvikling. Det legges stor vekt på det som kalles målvalgsprosessen. Målvalgsprosessen er en beskrivelse av hvem som skal involveres i valg av mål, og hvordan det bør gåes frem for å velge mål. Nærmere angivelser av hvordan målene faktisk skal utformes for at de skal kunne være evaluerbare er imidlertid ikke angitt detaljert.

Horne og Øyen publiserte på begynnelsen av 1990 tallet tre bind av ”Målrettet miljøarbeid” (1991a, 1991b, 1994). Det første bindet fra 1991 har et eget kapittel om mål (s.133-140) der kriteriene som Larsen og Nytrøen (1987) beskriver er gjengitt. I det andre bindet fra 1991 er det under overskriften som angår definisjon av målatferd (s.110-111) anbefalt objektive, klare og komplette

beskrivelser. I 1994 – bindet behandles jobbanalyser, eller oppgaveanalyser, og begrepet mestringsbetingelser introduseres (s. 67-71). Totalt sett dekker disse tre bindene kunnskapene vi etterlyser om målutforming, men kunnskapene er ikke samlet et sted, eller presentert på en måte som gjør det lett for leseren å tilegne seg kunnskaper om gode målutforminger.

### Konklusjon på litteraturgjennomgangen

Det kan generelt se ut som pedagogisk litteratur behandler utforming av mål på den mest oversiktlige og grundige måten. Mager (1975) er nevnt og Siverts og Sveaass (1986). En nylig utkommet bok i pedagogisk psykologi (Slavin, 2003) vier god plass til det som kalles "...instructional objective, sometimes called behavioral objective" (s. 459). Her finner vi igjen det samme oppsettet som hos Foxx (1982), men det er også satt av god plass til sammenhengen mellom mål og evaluering. Boken til Slavin har kommet i syv utgaver siden 1986, og er et eksempel på at ferdigheter i målutforming holdes i hevd innenfor pedagogikken.

Det er altså stor sannsynlighet for at kunnskaper om at mål bør utformes med atferdsverb, kriterier og betingelser kom inn i atferdsanalytiske miljøer og målrettet miljøarbeid først og fremst via den pedagogiske litteraturen og Foxx (1982). Disse kunnskapene har blitt videreformidlet av lærere som har vært opptatt av at studenten skulle mestre ferdighetene. Foxx og Siverts og Sveaass (1986) er vesentlige kilder, men problemet er at de snart 20 år gamle og i liten grad er representert på pensumlistene. Vi kan derfor befinne oss i en posisjon der kunnskaper om utvikling av mål spres på den virkelig gamle måten – via muntlig overlevering. Videre kan det være problematisk at disse kildene for muntlig overlevering snart går over i pensjonistenes rekke, eller er opptatt av andre problemstillinger enn hvordan mål bør utformes konkret. Vår gjennomgang av nyere litteratur viser at målutforming er viet liten eller ingen oppmerksomhet. Forskningsprosjekter kan også se ut til å være preget av pompøse mål. I denne "elendighetsbeskrivelsen" ser vi imidlertid først på hvilke kunnskaper studenter på høyskolenivå ser ut til å ha om målutforming.

## Noen indikasjoner på manglende kunnskaper om målutforming

### Eksempler fra eksamensbesvarelser

Vi har hatt tilgang på et utvalg eksamensoppgaver der helse- og sosialfagstudenter skal utforme mål, tiltak og plan for evaluering av tiltak. Av de eksamensbesvarelsene vi har hatt tilgang på, er kun 1% av målformuleringene utformet slik at de er egnet som målestokk for evaluering. Med andre ord er målene såpass diffuse at det er svært vanskelig å ha noen formening om hva klienten skal gjøre en gang i fremtiden. I vårt utvalg er det besvarelser fra tre høyskoler (høyskolen der artikkelforfatterne er ansatt er ikke inkludert), studentene var vernepleiere som hadde fullført 4. semester.

Oppgavetekstene antydte et utviklingsperspektiv, eller læringsperspektiv, og oppgavecasene beskrev personer som manglet ferdigheter. Totalt har vi gjennomlest 303 mål, men 101 mål er trukket tilfeldig og analysert med henblikk

på om de inneholdt atferdsverb, betingelser og kriterier. I tillegg har vi registrert hvor mange mål som var formulerte som aktivitetsmål. Aktivitetsmål er mål der målet er nådd når aktiviteten er gjennomført minst en gang.

Av de 101 analyserte målene var 23 formulert med atferdsverb, 3 mål hadde beskrivelser av betingelser, 1 mål var formulert med kriterier. Kun 1 besvarelse hadde alle tre dimensjoner for utforming av mål på plass. Av totalt 101 mål, var 59 av målene formulert slik at dersom aktiviteten var utført en gang så var målet nådd. Det generelle inntrykket er også at formuleringene ofte inneholdt en sammenblanding av mål og tiltak, eller at det som skulle være en målformulering i prinsippet var et tiltak. Konklusjonen er at når de tre dimensjonene ved godt utformede mål anlegges som målestokk på besvarelsene, så indikerer data fra dette utvalget at målutforming ikke beherskes ved eksamen.

### Eksempler fra noen nye lærebøker

Det kan det se ut som konkrete kunnskaper om utforming av mål er lite behandlet i nyere norske lærebøker. Vi har gjennomgått bøker som har vært, og er, pensum på helse- og sosialarbeiderutdanningene og finner at stoff om målutforming er fraværende; bokutvalget er for perioden 1990 - 2004. Vår gjennomgang inkluderer 11 bøker vi har funnet på pensumlistene ved flere høyskoler, og bøker som kollegaer har anbefalt oss å undersøke. Utvalgsmetoden er med andre ord usystematisk, og kan ha medført at vi har oversett artikler og bøker som behandler målutforming. Vi gjør oppmerksomme på at vi ikke bebreider forfatterne av disse bøkene for å ha utelatt å skrive om forhold som de ikke har vært interessert i. Vi har ønsket å få en oversikt over hvorvidt de dimensjonene som gjelder målutforming, og som angår det konkrete formålet med denne artikkelen, er inkludert. Vi starter med de nyeste norske utgivelsene.

Den nyeste boken er skrevet av Kværna og Lund (2004) og heter "Biter av et liv – miljøterapeutisk fortellinger og refleksjoner". I boken blir en ung kvinne med psykiske lidelser beskrevet fra innleggelse til utskrivning i en miljøterapeutisk dagavdeling. Vi har funnet følgende formuleringer og eksempler som angår mål: "...den foreløpige målsettingen for oppholdet er å bryte isolasjonen, komme ut blant andre og få hjelp til å fungere i et sosialt miljø. En mer detaljert målsetting skal formuleres i samarbeid med Anine når hun blir mer kjent med gruppen" (s. 27). Videre skrives det at "... målet er hjelp til å kunne fungere i samspill med andre mennesker, stimulering til aktivitet og på sikt forberedelse til arbeid og egen leilighet" (s. 33).

I den relativt ferske boken "Anvendt atferdsanalyse. Teori og praksis" (Eikeseth & Svartdal, 2003) er det litt overraskende ingen stikkord som dreier seg om mål, det er heller ingen kapitteloverskrifter som antyder at dette behandles. Det er mulig at kunnskaper om målformulering taes som en selvfølge, eller har blitt vurdert til å ikke passe inn i dette verket som inneholder kapitler av ulike forfattere. Donald Baers kapittel i denne boken inneholder følgende formulering som er relevant: "Vi må definere problemet som prosessen med å velge hvilke ferdigheter en person må tilegne seg, hvilke ferdigheter vedkommende må kvitte seg med, og hvilken stimuluskontroll som skulle gjelde for begge disse" (s. 217-218). Dette kan tolkes som en oppfordring til å benytte atferdsverb og mestringsbetingelser i atferdsanalytisk målutforming. Boken til Løvaas (2003)

om opplæring av mennesker med forsinket utvikling, er svært konkret når det gjelder å fremstille atferdsanalytiske prinsipper og programmer innefor en rekke ferdighetsområder. Ferdighetsområdene indikerer viktige mål, og det beskrives en mengde konkrete atferdskjeder i boken. En generell fremstilling av målutforming er imidlertid ikke presentert på noen samlet måte i denne boken.

Linde og Nordlund (2003) har skrevet en bok om miljøarbeid som ser ut til å være mye benyttet på vernepleierutdanningene. Forfatterne presenterer en problemløsningsmodell i 10 faser – målvalgsprosessen er den femte fasen (s. 111-118). Læringsmål, trivselsmål og omsorgsmål er omtalt relativt utfyllende. Med læringsmål menes at "...bruker skal utvikle eller vedlikeholde sine ferdigheter" (s. 113). Trivselsmål innebærer ingen endring av atferd – å delta i lek nevnes som eksempel på trivselsmål. Omsorgsmål er mål for personalet – eksempelvis ønskede endringer av rammebetingelser. Forfatterne skriver også om produktmål og prosessmål. Produktmål kan være at "Per sier saft" (s. 114). Prosessmål skal evalueres ut fra konkrete utviklingskriterier som angir den definerte retningen, for eksempel at Per lager flere lyder. Under overskriften "konkretisering av mål" beskrives akronymet SMARTE – det vil si at målene skal være Spesifikke, Målbare, Ansporende, Realistiske, Tidsbestemte og Enkle. Overordnede mål beskrives som mål med et perspektiv på 2-5 år, hovedmål har et perspektiv på måneder og delmål bør nås innen uker. Linde og Nordlund skriver imidlertid ingenting om konkret utforming av målene.

Halvorsen (2001) har i boken "Miljøarbeid – teori og praksis" et underkapittel som heter "Atferdsanalyse – målvalg – atferdsmodifikasjon" (s.117-118), men denne forfatteren behandler omtrent ikke målteori. Witsø og Teksum (1998) har skrevet om målrettet arbeid med aldersdemente. De skriver at det er sentralt å "... spesifisere de konkrete ferdigheter..."(s.94). Et angitt eksempel på konkretisering er: "Ingrid skal dekke bordet" (s.94). Denne målformuleringen inneholder atferdsverb, men ikke kriterier og betingelser. Forfatterne gir for øvrig ingen konkrete anvisninger om hvordan mål bør utformes. Vi har tidligere nevnt at internasjonal pedagogisk litteratur har målutforming som en viktig didaktisk kategori. Boken "Spesialpedagogiske arbeidsmåter" av Holmberg og Lyster (2000) har en omfattende innføring i kartleggingsmetoder og rapportering (s. 66-126), men behandler i liten grad målvalg og behandler ikke målutforming.

Kvarans bok(1996) om institusjonsarbeid med barn og ungdom inneholder kun noen setninger om mål. Kvaran skriver at "Målene må operasjonaliseres i hovedmål og delmål" (s.135) og "Det blir viktig hvordan en formulerer målene. En gylden regel er at de best konkretiserte målene har størst mulighet til å bli oppfylt" (s.135). Larsen og Nytrøen (1993) har ett kapittel i en redigert bok, og deres artikkel omhandler mål. Forfatterne beskriver generelle kriterier for godt formulerte mål. Målene bør være funksjonelle, vurderes som viktige av miljøet, opprettholdes av naturlige konsekvenser, være positive, være grunnleggende for annen læring, gi økt trivsel og være generaliserbar. Larsen og Selnes bok (1975/1992) om miljøterapi i institusjoner er å regne for en klassiker i miljøterapi. De skriver: "Samhandlingen med de voksne er i seg selv ikke terapeutisk for de unge. En av de sentrale forutsetningene for at samhandlingen skal være terapeutisk er at den er målrettet" (s. 34). Hva som legges i begrepet

målrette utdypes ikke på en slik måte at det utgjør noen konkret handlingsanvisning for målutforming. Gundersen og Olsen utga i 1991 boken "Banana split! En veileder i målrettet miljøarbeid". De skriver om individuelle mål og at disse bør være SMARTE (se tidligere). I boken presenteres målpyramider og målvalgsprosessen slik den er beskrevet i andre kilder vi refererer. Videre angis det at "...en skal kunne evaluere om målet er nådd..."(37).

I dette utvalget av norske lærebøker finner vi ikke noen tilfredsstillende fremstilling av målutforming. Det er også verdt å legge merke til at den atferdsanalytiske litteraturen generelt er mindre fremtredende enn den var for 20 år siden og at den muligens tar kunnskaper om målformulering som en selvfølgelighet. Eldre, atferdsanalytisk orienterte bøker, som var opptatt av konkret målutforming, er til stor del fraværende på pensumlistene.

En ytterligere indikasjon på at kunnskaper om målutforming er mangelfull finner vi i Per Holths gjennomgang av forskningsprosjekter.

### Eksempler fra forskning

Resultatevaluering, bruk og formidling av kunnskaper basert på evalueringer er fremtredende innen terapiforskning (Nathan & Gorman, 1998) og skoleforskning (Thomas & Pring, 2004). Siden evaluering er avhengig av klart formulerte mål, er det forventet at man innenfor forskningspraksis er nøye med målutformingene. Per Holth har i en artikkel (2002b) gjennomgått tjuefem programbeskrivelser innenfor feltet forebygging av rus. Totalt sett fant han 87 ulike mål i disse programbeskrivelsene. Hele 65 av disse målene var "diffuse og pompøse". Av de resterende 22 mål var 17 mål formulert slik at de egentlig beskrev aktiviteter (eller tiltak). De 5 siste målene var konkrete, men det var ikke beskrevet hvordan man skulle måle endringer og måloppnåelse (manglende operasjonalisering). Vi vet ikke om disse dataene kan generaliseres til andre forskningsfelter som er av interesse for klinisk arbeid – slike undersøkelser kan derfor være av interesse i fremtiden. Holth beskriver imidlertid fire hovedgrupper mål, eller typer mål, som det kan være grunn til å kjenne til når vi skal vurdere mål på andre felter:

*A) Diffuse og pompøse mål:* Mål kan være uklare og diffuse på ulike måter, men det er vanlig at slike mål egentlig er *samlebetegnelser* (Grant & Evans, 1994) på mange forskjellige atferder; endrede holdninger og økt livskvalitet er eksempler på slike samlebetegnelser. Vi vil ofte oppdage at målene inneholder flere atferder når vi forsøker å operasjonalisere. En mulighet for å bryte ned disse diffuse målene er å etterspørre observasjonsgrunnlaget for målformuleringen. Hvorfor begynte vi å snakke om endrede holdninger i utgangspunktet? Det er sannsynlig at bestemte atferder, eller mangler på bestemte atferder, var utgangspunktet for å mene at endrede holdninger var viktig.

Mål kan også fremstå som uklare fordi de bare kan nåes dersom dårlige avgrensede tiltak iverksettes. Her kan vi finne formuleringer som: bidra til, stimulere, arbeide med, inspirere, sette på dagsorden, ta høyde for, være i prosessen, arbeide for (se Holth 2002 s. 35).

Mål kan også være diffuse i den forstand at de er uten relevans, eller ved siden av det som kan kalles kjerneaktiviteten. Overordnede mål kan tillates å

være diffuse på den måten at de gir rom for endringer, men ikke i den forstand at de ikke kan måles.

Her er et eksempel som inneholder både diffuse mål og mål på siden av kjernevirksomheten: I en strategisk plan for en kunnskapsorganisasjon som utdanner profesjonelle hjelpere, er intensjonen å formulere mål som skal inspirere de ansatte (HiØ, 2004). Hovedmålet beskrives slik: *"Høgskolen skal gjennom undervisning, FoU og formidling med høy kvalitet og en tydelig internasjonal innretning bidra til å utvikle og profilere regionen. Høgskolen skal fremstå som en attraktiv kompetanseorganisasjon for studenter, ansatte og samarbeidspartnere"*. Hovedmålet er relativt luftig, men det kan hovedmål ha lov til å være. Første del av første setning kan se ut til å presentere viktige virkemidler eller tiltak (nøkkelordet er "gjennom") for å nå målet om å være en attraktiv kompetanseorganisasjon. Slik sett er det her en sammenblanding mellom målet eller prediksjonen og hva som må gjøres over tid for å nå målet.

Andre del av første setning inneholder det som må oppfattes som et hovedmål i tillegg til å bli en attraktiv kompetanseorganisasjon (som må sies å være ett diffust mål ettersom det inneholder en mengde atferdsformer): *"...å profilere regionen"*. Dette er i beste fall et kontroversielt mål, men muligens også et mål på siden av kjernevirksomheten. Høgskoler med helse – og sosialfagsutdanninger skal i første omgang utdanne kandidater som kan hjelpe klientene. Utføres denne kandidatutviklingen så godt at det også profilerer regionen er det selvfølgelig en positiv bi - effekt.

Videre i dokumentet kommer delmål. Det første delmålet er formulert slik: *"Det skal igangsettes eller videreføres arbeid med nye masterprogrammer, enten som selvstendige masterprogrammer eller i samarbeid med andre høgskoler..."*. Dette er da vitterlig en beskrivelse av hva som skal gjøres, altså et tiltak. Sammenblanding av tiltak og mål er et vanlig forekommende fenomen – noen ganger er det som skal være mål kun tiltak eller tiltakspakker.

*B) Aktivitetorienterte mål:* Dette er målformuleringer som ikke er mål, men aktiviteter og tiltak for å nå den predikerte fremtidstilstanden. En årsak til denne sammenblandingen kan være at noen mål nåes umiddelbart dersom tiltaket iverksettes. Med andre ord er tiltak og mål sammenfallende. Det er ofte tilfelle når det egentlig ikke er snakk om å predikere en utvikling; personen eller organisasjonen har allerede ferdighetene, men de er ikke utført. Et eksempel: Jon har et ønske om å gå på kino – slik det er for øyeblikket gjør han ikke det. Jon har ferdighetene som trengs – det som det i virkeligheten er snakk om er å legge forholdene til rette slik at Jon faktisk går på kino. Så fort Jon har vært på kino en gang er målet i prinsippet nådd.

Andre ganger forekommer sammenblandingen av tiltak og mål fordi man ikke forholder seg til mål som konkrete fremtidstilstander og fokuserer mer på hva som kan gjøres og hva man evner å gjøre. Tiltak krever egne begrunnelser på samme måte som mål krever begrunnelser. Vi må sannsynliggjøre at tiltaket kan bidra til at målet nåes ved å forsøksvis forklare mekanismene som endrer nå - tilstand til måltilstand. Videre bør vi så langt det er mulig dokumentere at det i andre og tilsvarende saker har ført frem med denne typen tiltak (terapiforskning og evidensbaserte praksiser).

*C) Konkrete, men ikke operasjonaliserte mål:* Dette er mål som er konkrete i den forstand at de beskriver hva som skal skje, men målemetoden og kriteriene er ikke spesifisert. Holt (2002b) har følgende eksempel: "Målet er å redusere bruk av rusmidler". Problemet med denne formuleringen er at det ikke beskrives hvor mye reduksjon som er ønsket og hvordan dette skal måles. Vi vil også nevne at mål som har formuleringer som "reduksjon" og "økning" krever data som beskriver tilstanden før tiltak (basislinje). Vi trenger med andre ord en mal å sammenlikne utviklingen med.

*D) Konkrete og operasjonaliserte mål:* Dette er mål som inneholder en beskrivelse av atferd med atferdsverb eller et resultat ("redusert", "økt"), en beskrivelse av de betingelsene atferden skal forekomme under (mestringsbetingelser) og kriteriene for at målet (resultatet) er nådd. Kriteriene vil også spesifisere målemetoden eller de operasjoner som må gjennomføres for å måle. Dersom kriteriet er 20% reduksjon av rusmiddelbruk, må vi måle mengden rusbruk før og etter tiltak i en eller annen målenhet.

## Konklusjon og elementer som kan bidra til endring

Kunnskaper om utforming av konkrete mål kan se ut til å ha røtter til pedagogikken – vi har identifisert Magers bok fra 1975 som en vesentlig kilde. I atferdsanalytisk teori, som er kjent i Norge, er målutforming først og fremst introdusert av Foxx (1982) og Cooper, Heron og Heward (1987). Siverts og Sveaass (1986), og Horne og Øyens trilogi om målrettet miljøarbeid fra begynnelsen av 1990 - tallet, er blant de norske kildene som behandler målutforming. Vi har tidligere antydnet at atferdsanalysens vektlegging av fysiske og observerbare enheter kan ha medført at målutvikling nærmest har inngått som "taus kunnskap" i atferdsanalytikerens repertoar, og er dermed ikke så sterkt vektlagt i litteraturen. Premisser for målvalg og målvalgsprosessen er derimot relativt godt dekket i litteraturen. De norske og internasjonale atferdsanalytiske kildene om målutvikling er ikke lenger representert på pensumlistene, og den nye litteraturen er ikke opptatt av målutforming. Det er også indikasjoner på at den muntlige tradisjonen med overlevering av kunnskaper om målutforming er på hell. Vi mener at den etter hvert marginaliserte plassen atferdsanalyse har ved mange læresteder er en av årsakene til at kunnskaper om målutforming er mangelfull. Det grunnleggende premisset for denne slutningen er altså at konkret målutforming nærmest er en følge av den vekten atferdsanalytikere legger på fysiske og observerbare hendelser i sitt klientarbeid.

Holden (2004) hevder eksempelvis at atferdsanalysens plass ved lærestedene etter hvert inntar en marginal plass, eller ingen plass i det hele tatt. "Psykologistudenter i Oslo får knapt undervisning i atferdsanalyse. Også ved andre universiteter undervises det lite om dette fagområdet. I utdanning av vernepleiere på høyskolene har atferdsanalyse fått mindre plass de senere år" (s.464). Løkke (2000) viser i en oversikt over doktorgradsarbeider ved Institutt for spesialpedagogikk i Oslo, at ingen forskningsprosjekter har forskningsproblemer, design eller litteraturlister der fokus er forskning på enkeltindividers utvikling (pr. januar 2000).



Denne nedprioriteringen kan medføre at det på sikt rekrutteres få personer som kan undervise i målrettet miljøarbeid og atferdsanalyse. Dette kan ramme formidlingen av kunnskaper om sentrale forhold som konkret atferdsobservasjon, målutforming og systematisk evaluering. Den svakere posisjonen til atferdsanalysen kan også medføre at det undervises mindre i de grunnleggende filosofiske forutsetningene for atferdsanalyse. Når atferdsanalysen stod relativt sterkt ved undervisningsinstitusjonene, var det mange som kunne redegjøre for det behavioristiske vitenskapsgrunnlaget med vekt på materialisme, pålitelige observasjoner, slutningsfeil, kategorifeil og andre forhold som indirekte er vesentlig for målutforming. Disse grunnleggende ontologiske og epistemologiske kunnskapene kan ha medført at det ikke var nødvendig å lage regler for målutforming. Men, etter hvert som atferdsanalysen taper både posisjon og terreng, er det færre som kan grunnleggende prinsipper og filosofi, og vi risikerer at målutforming ikke etableres som selvfølgelig kunnskap – og som følge av mer grunnleggende kunnskap.

Men, hvorfor er det i utgangspunktet grunn til å bekymre seg over manglende ferdigheter i målutforming? For det første antar vi at det er en sammenheng mellom godt utformede mål og kvaliteten på det kliniske arbeidet. Blir kvaliteten på det kliniske arbeidet dårligere, blir livet til klientene dårligere enn det trenger å være. Dette er den største bekymringen. For det andre er mål et viktig utgangspunkt for å evaluere effekt, og oversikt over tilgjengelige effektive intervensjoner kan hjelpe klientene. Videre vil en akkumulasjon av noenlunde sikker kunnskap være til fordel for det kliniske fagfeltet generelt og atferdsanalyse spesielt – klienter etterspør flinke fagfolk, og vi vil gjerne oppfattes som flinke. I prinsippet er en rehabilitering av målutforming ikke et anliggende kun for atferdsanalytikere, men vi kan for øyeblikket ikke se at noen andre fagområder er spesielt interessert i å heve denne lille fanen igjen. I internasjonal litteratur er det imidlertid stor aktivitet på feltet "goal setting" innenfor kognitivt orienterte miljøer (Locke og Latham 2002; dette er en god oversiktsartikkel med en gjennomgang av forskning på mål de siste 35 årene).

Holden (2004) har konkrete forslag til endringer i den mer generelle innstillingen til atferdsanalyse. Undervisningen skal være forskningsbasert og man bør fremheve terapiforskning; altså vise til tiltak som har god evidens. Eikeseth og Svartdal (2003 s.455-456) foreslår at atferdsanalytikere bør være mer effektive i produksjon, salg og markedsføring av litteratur og løsninger som er gode. Generelt bør atferdsanalytikere være tilgjengelige, synlige og attraktive for klienter, studenter, foreldre og fagfolk. "I tillegg skal vi ikke glemme at opinionens holdninger i stor grad formes av atferden til dem som kaller seg atferdsanalytikere" (s. 455). Forfatterne påpeker at atferdsanalytikere besitter kunnskaper av en slik art at det burde være mulig å påvirke opinionen.

### Noen avsluttende bemerkninger

Vår gjennomgang kan tyde på at forfattere av generelle innføringsbøker i miljøterapi ikke er opptatt av konkret målutforming. Det er derfor nødvendig at kunnskaper om målutforming beskrives i fremtidige bøker og artikler. I mellomtiden bør det velges litteratur som omfatter konkret målutforming – Slavins bok (2003) er et eksempel fra pedagogikken. Målutforming er også

en konkret ferdighet – det må derfor øves på målutforming i undervisningen. Målutforming er typisk en ferdighet som bør utføres relativt uanstrengt og med god flyt. Delmål skal nåes i løpet av kort tid og i praksis må delmål formuleres ofte og helst uten store anstrengelser og ressurser. Kartlegging av premisser for mål og selve målvalgsprosessen er derimot komplekse aktiviteter som krever sammensatt og stor innsats. Undervisningsopplegg i målutvikling basert på flyt, eller fluencybaserte metoder, bør være et satsningsområde. Det er videre viktig at målutforming blir en del av praksisundervisningen – om det ikke er mulig å trene på dette med utgangspunkt i klienter, vil det ofte være slik at studenten har mål for egen praksis i lærekontrakter eller veiledningskontrakter. Praksismålene bør inneholde de tre dimensjonene som er skissert i denne artikkelen. Foreleserne bør på sin side legge vekt på å utvikle konkrete mål for undervisningen og veiledning ved lærestedene (Pettersen & Løkke, 2004; Løkke & Løkke in press). Vi skisserer kort noen generelle strategier for god målutforming:

- a) Operasjonalisere målene – se opp for merkelapper eller samlebetegnelser. Men, vær oppmerksom på at vi risikerer å bli upopulære når vi presenterer godt operasjonaliserte mål. Konkretisering kan medføre at noen oppfatter at de pompøse målene ikke blir dekket opp godt nok – ”det er noe mer i tillegg”.
- b) Dersom målene er uklare bør vi tenke gjennom hvorfor vi ble opptatt av målene i utgangspunktet, og eventuelt gå tilbake og observere mer med tanke på å kunne konkretisere det som er tenkt endret. Et eksempel er målet ”bedre FoU kultur”. Hvilke betingelser førte til at vi begynte å snakke om dette? Det kan ha vært lite akademisk skriving og publisering, lite diskusjon av fag, kritikk av de som faktisk skriver, FoU tiden blir ikke brukt, eller ledelsen er restriktiv og kontrollerende på hvordan tiden brukes. ”FOU – kultur” kan også ha være et moteord vi har snappet opp på en konferanse – vi kan i prinsippet komme til å snakke om bedre FoU – kultur uten at det er noe grunn til det – kulturen kan være bra nok som den er dersom vi spesifiserer hva denne kulturen innebærer og kriteriene for hva som er bra; vi trenger som oftest en basislinjemåling for å vurdere om et fenomen blir bedre.
- c) Være varsom med å bruke formuleringer som i praksis ikke lar seg observere – altså fenomener som er rene teoretiske konstruksjoner. Ego-styrke, bevissthet og lagånd –har ingen koplinger til noen fysisk verden. Vi kan snakke om å ”bedre lagånden” (Baum, 1994) og om å vise god lagånd eller dårlig lagånd. Det finnes imidlertid ingen slik lagånd å vise frem – vi kan vise frem kollegiale klapp på skulderen, kommentarer på manus til kollegaer, trøsting etter en dårlig forelesning, men lagånden finnes ikke som noe annet enn en samlebetegnelse og bør derfor ikke inkluderes i mål.
- d) Husk at mål som oftest innebærer en prediksjon fremover, tiltak dreier seg imidlertid om hvordan vi faktisk kommer fremover ved hjelp av ulike former for intervensjoner i atferdskjeder.
- e) Vær oppmerksom på din egen praksis – sjekk at dine forelesninger og veiledninger har gode formuleringer av mål og instruer studentene om å formulere egne, konkrete mål.
- f) Undersøk gjennomføring av praksis med henblikk på målutforming: Hva svarer studentene på eksamen, hvordan formuleres mål i praksisoppgaver,

formulerer konsulentene fra spesialisttjenesten konkrete mål når de yter bistand, hvordan er målene for din syke mor i sykehjemmets pleieplan?

Flere profesjoner har en eller annen variant av en generell problemløsningsmodell som utgangspunkt for det kliniske arbeidet. Observasjon, mål, tiltak og evaluering er hyppig forekommende elementer i disse problemløsningsmodellene. Vi antyder i artikkelen at ferdigheter knyttet til målkategorien kan se ut til å være endret i negativ retning selv om mål er klinisk viktig av flere grunner: 1) Mål styrer innsatsen i retning av de mest relevante aktiviteten og vekk fra irrelevante aktiviteter, 2) mål har "...an energizing function" (Locke og Latham 2002, s. 706) og 3) mål påvirker utholdenhet i aktiviteten. Vi anbefaler at atferdsanalytikere i større grad gjør den "tause kunnskapen" om mål uttalt gjennom praksis, forelesninger og skriveaktivitet; sett proppen i badekaret og fyll opp med målkompetanse.

### Litteratur

- Amlien, Ø & Tjersland, O. A. (1977). *Atferdsterapi: Dressur eller hjelp til selvhjelp*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Andersen, A. J. W. (red.) (1997). *Uten facit. Perspektiver på miljøterapi*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Baer, D. M. (1975). In the beginning, there was the response. I E. A. Ramp & G. Semb (red.): *Behavior analysis. Areas of research and application*. Englewood – Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- Baer, D. M., Wolf, M. M., og Risley, T. R. (1968/1999). Noen aktuelle dimensjoner ved anvendt atferdsanalyse. Oversettelse av J. A. Farsethås i *Diskriminanten*, 26, 9-17.
- Baum, W. M. (1994). *Understanding behaviorism. Science, Behavior, and culture*. New York: Harper Collins College Publishers.
- Barclay, L. (2002). Exploring the factors that influence the goal setting process for occupational therapy intervention with an individual with spinal cord injury. *Australian Occupational Therapy Journal*, 49, 3-13.
- Bjørklund, T, Farsethås, J. A., Gravås, S., Hansen, I. S. & Mørch, W. T. (1983). *Behovsanalyse. Rapport B. A. 82*. Oslo HVPU.
- Berggrav, M. & Eriksen, P. (1974). *Atferdsterapi i sosialt perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bosch, S. & Fuqua, R. W. (2001). Behavioral cusps: A model for selecting target behaviors. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 34, 123-125.
- Cooper, J. O., Heron, T. E. & Heward, W. L. (1987). *Applied behavior analysis*. Upper Saddle River, N. J.: Prentice –Hall, Inc.
- Eikeseth, S. og Svartdal, F. (2003). *Anvendt atferdsanalyse. Teori og praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Farsethås, J. A. (1999). Om gjøkunger og møllesteiner. *Diskriminanten*, 26, 3-7.
- Foxx, R. (1982). *Increasing behaviors of severely retarded and autistic persons*. Champaign, Illinois: Research Press.

- Gelfand, D. M & Hartmann, D. P. (1984). *Child behavior analysis and therapy*. Second edition. Oxford: Pergamon Press.
- Gjørsum, B. (1993). *Kunnskap og ettertanke. Psykisk utviklingshemming som flerfaglig utfordring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gundersen, K. & Olsen, T. (1991). *Banana split! En veileder i målrettet miljøarbeid*. Nærbø: Haugtussa Forlag.
- Grant, L. & Evans, A. (1994). *Principles of behavior analysis*. New York: Harper Collins College Publishers.
- Grunnskolerådet (1977). *Undervisning av elever med utviklingshemning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Halvorsen, T. (2001). *Miljøarbeid – teori og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Høgskolen i Østfold/HiØ (2004). *Strategisk plan for Høgskolen i Østfold 2004-2007* (vedtatt 21.06.04).
- Holden, B. (2004). Virkemidler for å fremme positive holdninger til atferdsanalytisk teori og praksis. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 41, 463-469.
- Holmberg, J. B. & Lyster, S. A. H. (2000). *Spesialpedagogiske arbeidsmåter. Muligheter for alle*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Holth, P. (2002a). Diffust om ikke-målbare fenomener. *Rus & avhengighet*, nr. 4, 37-38.
- Holth, P. (2002b). Målbeskrivelser for forebygging på rusfeltet. *Rus & avhengighet*, nr. 5, 34-36.
- Horne, H. A. & Øyen, B. (1991a). *Målrettet miljøarbeid. Atferdsanalytisk arbeid med psykisk utviklingshemmede*. Oslo: G.R.D. forlag.
- Horne, H. A. & Øyen, B. (1991b). *Målrettet miljøarbeid. Atferdsanalytisk arbeid med psykisk utviklingshemmede. Oppleringsteknikker*. Oslo: G.R.D. forlag.
- Horne, H. A. & Øyen, B. (1994). *Målrettet miljøarbeid. Atferdsanalytisk arbeid med psykisk utviklingshemmede. Språktrening – dagliglivets ferdigheter – problematferd – multifunksjonshemmede*. Oslo: G.R.D. forlag.
- Jensen, L., Sveaass, N. & Tjersland, O. A. (red.) (1980). *Atferdsterapi i Norge*. Oslo: Unipax.
- Karlsson, B. (1997). Miljøterapi – begrep og innhold – en kritisk drøftelse. I A. J. W. Andersen, (red.) (1997). *Uten facit. Perspektiver på miljøterapi*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag. Ss.169 – 189.
- Kvale, S. & Grenness, C. E. (1967). Skinner and Sartre: Towards a radical phenomenology of behavior. *Review of existensial psychology and psychiatry*, VII, nr. 2.
- Kvaran, I. (1996). *Miljøterapi. Institusjonsarbeid med barn og ungdom*. Kristiansand S.: Høyskoleforlaget.
- Kværna, E. og Lund, B. (2004). *Biter av et liv – miljøterapeutisk fortellinger og refleksjoner*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Larsen, E. og Selnes, B. (1975/1992). *Fra avvik til ansvar. En miljøterapeutisk tilnærming til ungdom i institusjon*. Oslo: Tanum.
- Larsen, K. A. (2004). *Målvalg og kvalitetssikring*. Forelesning ved HiAk 23.04.08. Powerpoint presentasjon.
- Larsen, K. A. Personlig kommunikasjon, august 2004.
- Larsen, K. A. og Nytrøen, A. M. (1987). *Målvalgsprosessen i opplæring av psykisk utviklingshemmede*. Hovedfagsoppgave i spesialpedagogikk.

- Larsen, K. A. og Nytrøen, A. M. (1993). Atferdsanalyse som grunnlag for tilrettelegging av spesialpedagogiske tiltak for mennesker med psykisk utviklingshemming. I B. Gjørum; *Kunnskap og ettertanke. Psykisk utviklingshemming som flerfaglig utfordring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Linde, S. & Nordlund, I. (2003). *Innføring i profesjonelt miljøarbeid. Systematikk, kvalitet og dokumentasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Locke, E. A. & Latham, G. P. (1990). Work motivation and satisfaction: Light at the end of the tunnel. *Psychological Science*, 1, 240-246.
- Locke, E. A. & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation. *American Psychologist*, 57, 705-717.
- Lomell – Jensen, L., Sveaas, N. & Tjersland, A. (red.) (1980). *Atferdsterapi i Norge*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Løkke, J. A. (2000). Anvendelse av tidsserie eksperimentering ved N = 1 i spesialpedagogisk forskning og praksis. *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk, nr. 1*, 51-58.
- Løkke, J. A. & Løkke, G. (in press). Utforming av konkrete endringsmål.
- Løvaas, O. I. (2003). *Opplæring av mennesker med forsinket utvikling. Grunnleggende prinsipper og programmer*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Mager, R. F. (1975). *Preparing instructional objectives*. Belmont, CA: Fearon.
- Mager, R. F. (1991a). *Goal analysis*. Second edition. London: Kogan Page.
- Mager, R. F. (1991b). *Preparing instructional objectives*. Second edition. London: Kogan Page.
- Mager, R. F. (1994). *Lær deg å formulere mål*. Oslo: Tano.
- Mager, R. F. & Pipe, P. (1991). *Analyzing performance problems or you really oughta wanna*. Second edition. London: Kogan Page.
- March, J. S. & Mulle, K. (2003). *Tvangslidelser hos barn og unge. En kognitiv-atferdsterapeutisk behandlingsmanual*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag.
- Mørch, W. T. (1992). *Omsorgsoppgaver. Profesjonell omsorg, tvang og rettsikkerhet*. Oslo: Adnotam Gyldendal A/S.
- Nelson, R. O. & Hayes, S. C. (red) (1986). *Conceptual foundations of behavioral assessment*. New York: The Guilford Press.
- Nathan, P. E. & Gorman, J. M. (1998). *A guide to treatments that work*. New York: Oxford University Press.
- Nytrøen, A. M. og Larsen, K. A. (1989). Målvalgsprosessen i arbeid med psykisk utviklingshemmede. *Diskriminanten*, 16, 4-17.
- Pettersen, R. C. & Løkke, J. A. (2004). *Veiledning i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Reichelt, S., Amlien, Ø. & Tjersland, O.A.(1976). Atferdsterapeutiske synspunkter på konsultasjon i familier. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 13, 3-18.
- Reichelt, S. & Skjerve, J. (1983). *Målvalg i atferdsterapi med barn og familier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rønning, J. A. (1983). Når endring av de organisatoriske rammebetingelser er en forutsetning for å drive effektiv behandling på institusjon for psykisk utviklingshemmede. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 20, 417-423.

- Rønning, J. A. & Thorsen, S. Å. (1983). Utviklingsfremmende tiltak for alvorlig og dypt psykisk utviklingshemmete som bor i institusjon: Mål og rasjonale for klientrettede tiltak. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 20, 657-667.
- Rundskriv 15-10/2004. *Lov om sosiale tjenester kapittel 4A. Rettssikkerhet ved bruk av tvang og makt overfor enkelte personer med psykisk utviklingshemning*. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet.
- Salthe, G. (1995). *Hensikter og prinsipper i omsorgen for mennesker med psykisk utviklingshemming*. Høgskolen i Østfold. Rapport nr. 1.
- Siverts, B. E. & Sveaass, N. (1986). *Store lille verden*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skinner, B. F. (1969). *Contingencies of reinforcement: A theoretical analysis*. New York: Appleton – Century – Crofts.
- Skjerve, J. og Thorsen, S. Å. (1983). *Mål i arbeidet med psykisk utviklingshemmete*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Slavin, R. E. (2003). *Educational psychology. Theory and practice*. Seventh edition. Boston: Allyn and Bacon.
- Sokal, A. & Bricmont, J. (1998). *Intellectual impostures. Postmoderen philosophers' abuse of science*. London: Profile Books Ltd.
- Thomas, G. & Pring, R. (2004). *Evidence-based practice in education*. Berkshire: Open University Press.
- Vinje, F. (1998). *Bedre norsk. Språkråd fra a til å*. Bergen-Sandviken: Fagbokforlaget.
- Witsø, A. E. & Teksum, A. B. (1998). *Målrettet miljøarbeid med aldersdemente*. Oslo: Tano Aschehoug.

#### **Forfatterinformasjon og kontaktmuligheter**

Jon A. Løkke, lektor ved Høgskolen i Østfold, avdeling for helse- og sosialfag, 1602 Fredrikstad; e-post: jon.lokke@hiof.no

Gunn Løkke, lektor ved Høgskolen i Østfold avdeling for helse – og sosialfag, 1602 Fredrikstad; e-post: gunn.lokke@hiof.no

*Postadresse:* Østre Øre 11 A, 1523 Moss